

Bender, Ute

Das Portfolio als Instrument zur Leistungsbeurteilung im Lernatelier Küche

Haushalt in Bildung & Forschung 2 (2013) 4, S. 105-116



Quellenangabe/ Reference:

Bender, Ute: Das Portfolio als Instrument zur Leistungsbeurteilung im Lernatelier Küche - In: Haushalt in Bildung & Forschung 2 (2013) 4, S. 105-116 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211542 - DOI: 10.25656/01:21154

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211542>

<https://doi.org/10.25656/01:21154>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bildung Haushalt in & Forschung

Schwerpunktthema:

Die (Schul-)Küche als Lernort



<i>Ursula Buchner</i> Editorial.....	2
<i>Ursula Buchner</i> Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche.....	3
<i>Silke Bartsch und Petra Bürkle</i> Lernort Küche. Nahrungszubereitung als ein methodischer Zugang zur Fachpraxis Ernährung.....	18
<i>Barbara Dittrich, Barbara Franta und Petra Lührmann</i> Die Schulküche als kompetenzorientierte Lernumgebung – eine Lehr-Lernsequenz zum Themenschwerpunkt Hygiene.....	32
<i>Larissa Kessner und Melanie Braukmann</i> Von der Lehrküche zur Lernküche Die Küchenkartei ermöglicht selbstständiges Lernen.....	42
<i>Barbara Methfessel und Kirsten Schlegel-Matthies</i> Für eine veränderte Fachpraxis – Zur Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und der Mahlzeitengestaltung.....	49
<i>Silke Bartsch und Jana Brandstätter</i> „Erlebnisküche“ – eine Inspirationsquelle für die Fachpraxis Ernährung?!.....	61
<i>Gabriela Leitner</i> Die (Schul-)Küche als (Lern-)Ort der Gastfreundschaft.....	72
<i>Brigitte Mutz</i> Die Betriebsküche als Lernort der Selbst- und Sozialkompetenz.....	83
<i>Sigrid Küstler</i> Ernährungskompetenz an berufsbildenden Schulen.....	94
<i>Ute Bender</i> Das Portfolio als Instrument zur Leistungsbeurteilung im Lernatelier Küche.....	105
<i>Regine Bigga</i> Rezension: Ernährungs- und Konsumbildung.....	117

Ute Bender

Das Portfolio als Instrument zur Leistungsbeurteilung im Lernatelier Küche

Das Lernatelier Küche stellt eine wichtige materielle Lernumgebung für den Aufbau von Kompetenzen im Rahmen der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung dar. Die damit verbundenen Lernprozesse stehen in Verbindung mit Methoden der Leistungsbeurteilung, welche die angestrebten Kompetenzen in ihrer ganzen Breite auch tatsächlich erfassen können. Der folgende Beitrag schlägt hierzu ein Beurteilungsportfolio vor.

Schlüsselwörter: Portfolio, Leistungsbeurteilung, Nahrungszubereitung, Ernährungsbildung

1 Leistungsbeurteilung im Lernatelier Küche als Lernumgebung der Ernährungs- und Konsumbildung

In der Tradition der Ernährungs- und Konsumbildung war das Lernatelier Küche¹ lange Zeit die typische materielle Lernumgebung. Heute hat sich dies gewandelt. Nichtsdestotrotz sind insbesondere in der Ernährungsbildung fachliche Lernprozesse im Zusammenhang mit der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung unverzichtbar, die im Lernatelier am besten unterstützt werden können.

Diese Lernprozesse sind mit vielfältigen Teilkompetenzen der Ernährungs- und Konsumbildung verknüpft, so dass im Lernatelier keineswegs ausschließlich am Kompetenzaufbau in der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung gearbeitet wird. Lehr-Lernarrangements im Lernatelier Küche stellen folglich keinen separierten oder „besonderen“ Sektor innerhalb der Ernährungs- und Konsumbildung dar, sondern sind in die übergeordneten Intentionen der Ernährungs- und Konsumbildung *integriert*. Auch für die Leistungsbeurteilung gelten somit keine „besonderen“ Regelungen - allerdings sind bestimmte Fokussierungen vorzunehmen, um den spezifischen angestrebten Kompetenzen gerecht werden zu können. Ein Beurteilungsportfolio kann diesem Anspruch entgegenkommen².

Die Begriffe „Leistungsbeurteilung“ und „Leistungsbewertung“ werden im Folgenden *nicht* synonym verstanden: „Leistungsbeurteilung“ bezieht sich auf die Verfahren, die über einen längeren Zeitraum zum Einsatz kommen und „Leistungsbewertung“ auf „die konkrete und detaillierte Einordnung einer beschriebenen Leistung in einem bestimmten Maßstab“ (Bohl, 2009, S. 60f; in Anlehnung an v. Saldern, 1999).

1.1 Leistungsbeurteilung im Zuge der Kompetenzorientierung

Das in schulischen Fachkreisen gängigste Verständnis von „Kompetenz“ greift auf die Definition von F. E. Weinert zurück (Weinert, 2001). „Kompetenzen“ beinhalten demnach mehrere inhalts- und prozessbezogene Facetten: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen“ (D-EDK, 2013b, S. 7). Konsequenterweise hat sich die Leistungsbeurteilung an diesem anspruchsvollen Kompetenzbegriff zu orientieren. In der Ernährungs- und Konsumbildung im Allgemeinen und im Lernatelier Küche im Besonderen wird sie sich also nicht nur auf Fähigkeiten und Fertigkeiten konzentrieren, sondern anstreben, *sämtliche* Aspekte von Kompetenz zu erfassen (vgl. Bender, 2013, S. 46ff).

Selbstverständlich kann sich die Leistungsbeurteilung nur auf jene Teilkompetenzen beziehen, an denen vorher im Unterricht gearbeitet wurde: Sie hat prinzipiell den „Grundsatz der proportionalen Abbildung“ (Sacher, 2011, S. 29; vgl. Bohl, 2012, S. 327) zu beachten, das heißt, dass die jeweils gewählten Modalitäten der Leistungserhebung und -bewertung die im Unterricht unterstützten Kompetenzen im Sinne einer repräsentativen Stichprobe spiegeln sollten. Zugleich sind die Verfahren der Leistungsbeurteilung gemäß dem „Grundsatz der Variabilität“ (Sacher, 2011, S. 29) so zu gestalten, dass sie der Zielgruppe gerecht werden. Gerade in der Ernährungs- und Konsumbildung bedürfen die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden (z.B. Geschlecht, Interkulturalität) und ihre individuellen situativen Problemlösungen besonderer Aufmerksamkeit (Fachgruppe, 2005, S. 31; vgl. Methfessel, Ritterbach & Schlegel-Matthies, 2008).

Eine der Herausforderungen des skizzierten Kompetenzverständnisses liegt sicherlich in dem Anspruch, Leistungsbeurteilung auch auf die „Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen“ (siehe oben) zu beziehen. In der Ernährungs- und Konsumbildung kommen manche Bereitschaften, z.B. die Absicht, sich gesund zu ernähren und angemessene Zubereitungstechniken zu praktizieren, vor allem im außerschulischen Alltag zum Vorschein; sie bleiben somit für die schulische Leistungsbeurteilung prinzipiell unzugänglich. Diese ist auf entsprechende Aussagen der Schülerinnen und Schüler angewiesen. Dabei hat sie sich selbstverständlich nicht auf gewisse „erwünschte“ Absichtserklärungen der Lernenden zu beziehen, sondern auf explizierte Argumentationen und Erwägungen.

Der Maßstab der Kompetenzorientierung wird von allen aktuellen deutschsprachigen fachdidaktischen Konzepten der Ernährungs- und Konsumbildung vertreten. In diesen kommen noch weitere Ansprüche zur Geltung, welche die Leistungsbeurteilung beeinflussen können und im Folgenden skizziert werden.

1.2 Leistungsbeurteilung in Bezug auf die Fähigkeit zur Reflexion

So wird in den Konzepten der Ernährungs- und Verbraucherbildung aus Österreich und Deutschland u.a. angestrebt, dass Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten und ihre Entscheidungen *reflektieren* können und wollen (Thematisches Netzwerk, 2009; Fachgruppe, 2005; vgl. D-EDK, 2013a, S. 8). Die Lernenden sollen über das eigene Tun nachdenken und nicht nur spontan oder gewohnheitsmäßig agieren. In dieses Nachdenken fließen sehr unterschiedliches Wissen (z.B. aus den eigenen Erfahrungen oder wissenschaftliches Wissen), Einstellungen, Emotionen etc. ein. Doch „Nachdenken“ ist bekanntlich unsichtbar: Um es der Performanz zuzuführen, wird im Zuge der Leistungsbeurteilung erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken in Texten oder auf andere Weise symbolisieren und ausführen. Die Leistungsbeurteilung sollte folglich für solche Symbolisierungen Raum bieten.

1.3 Leistungsbeurteilung vor dem Hintergrund ethischer Aspekte des Lernens

Eng mit den „Reflexionen“, aber auch mit „Bereitschaften, Einstellungen und Haltungen“ (siehe oben) verknüpft, sind solche Formulierungen in den Konzepten der Ernährungs- und Konsumbildung, welche die Lernenden in Richtung eines nachhaltigen Handelns oder Lebensstils bilden wollen (Fachgruppe, 2005, S. 26 ff.; vgl. D-EDK, 2013a, S. 2; Thematisches Netzwerk, 2009, S. 8 f). Nachhaltiges Entscheiden und Handeln impliziert immer auch ethische Gesichtspunkte (Schlegel-Matthies, 2013). Dasselbe gilt für die in den Konzepten mehrfach genutzten Termini des „verantwortlichen“ oder „verantwortungsbewussten“ Handelns (Fachgruppe, 2005, S. 27; Thematisches Netzwerk, 2009, S. 7, 11). Wiederum kann es bei der Leistungsbeurteilung nicht darum gehen, bestimmte „erwünschte“ Antworten zu erhalten, sondern um möglichst differenzierte, mehrperspektivische Explorationen.

1.4 Leistungsbeurteilung im Sinne des salutogenetischen Prinzips

Das „salutogenetische Prinzip“ als didaktisches Prinzip der Ernährungs- und Konsumbildung findet sich in expliziter Form ausschließlich im deutschen Konzept *REVIS* wieder (Fachgruppe, 2005, S. 30). Es zielt darauf ab, die je individuellen heterogenen Ressourcen der Lernenden zu fördern und zu fordern. Leistungsbeurteilung im Sinne der Salutogenese berücksichtigt das Prinzip der Variabilität (siehe oben) und beachtet darüber hinaus, dass die damit verbundenen Anforderungen für die Lernenden handhabbar, sinnvoll und verständlich bleiben und somit dem persönlichen „Kohärenzgefühl“ nach Antonovsky (1999) dienlich sind.

1.5 Leistungsbeurteilung im Sinne des lebensbegleitenden Lernens

Nicht zuletzt sei noch auf das Prinzip des lebensbegleitenden Lernens hingewiesen, welches ebenfalls im Konzept *REVIS* genannt ist: Lernprozesse in der Ernährungs- und Konsumbildung sind demzufolge alltagsnah zu konzipieren, vorhandene Erfahrungen der Lernenden wert zu schätzen, und Offenheit für weiteres Lernen ist ebenso zu fördern wie „Lebensgestaltungs- und Bewältigungskompetenzen“ (Fachgruppe, 2005, S. 31). Leistungsbeurteilung in der Ernährungs- und Konsumbildung versucht also idealerweise, jene Offenheit für das weitere Lernen zu unterstützen oder sogar Hilfestellungen hierfür zu geben.

Sicherlich ließen sich noch weitere grundsätzliche Anforderungen an die Leistungsbeurteilung in der Ernährungs- und Konsumbildung formulieren. Im Sinne eines Minimalanspruchs sollten konkrete Leistungsbewertungen jedoch den genannten zumindest nicht zuwiderlaufen. Welche Rolle kann ein Beurteilungsportfolio dabei innehaben?

2 Das Beurteilungsportfolio in der Ernährungs- und Konsumbildung

Portfolios als Lern- und Beurteilungsinstrumente werden mit unterschiedlichen Funktionen und für unterschiedliche Zielgruppen eingesetzt. In der Ernährungs- und Konsumbildung hat Brandl (2004) ein Konzept für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt. Mit Blick auf Schülerinnen und Schüler sind Portfolios folgendermaßen zu definieren:

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Schülerarbeiten, welche die Anstrengung des Lernenden, den Lernfortschritt und die Leistungsergebnisse auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung schließt die Beurteilung des Schülers bei der Auswahl der Inhalte, Aufstellung der Kriterien für die Auswahl und zur Beurteilung sowie selbstreflexive Gedanken ein. (Lissmann, 2008, S. 137; in Anlehnung an Paulson, Paulson & Meyer, 1991; vgl. Brunner & Schmidinger, 2004, S. 17; Bohl, 2009, S. 147f; Häcker, 2011a; Winter, 2012, S. 200f).

Zu den „selbstreflexiven Gedanken“ gehören meist Reflexionen der Lernenden über ihre Portfolioentwicklung, aber auch Überlegungen zu ihren eigenen Lernprozessen. Außerdem wird der Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden über Leistungen und Lernprozesse hoher Wert eingeräumt, die dann ebenfalls Eingang ins Portfolio findet (Häcker, 2011b, S. 218; Winter, 2012, S. 217).

Ein „Beurteilungsportfolio“ stellt eine von fünf möglichen Formen eines Portfolios dar (siehe Tabelle 1; Lissmann, 2008, S. 141; vgl.; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007, S. 12f; Paulson, Paulson & Meyer, 1991; Winter, 2012, S. 200).

Tab. 1: Formen eines Portfolios (Lissmann, 2008, S. 141)

Aufgabe	Portfolioformen
Lernprozess diagnostizieren	Arbeitsportfolio
Lernerfolg beurteilen	Beurteilungsportfolio
Lernergebnisse mitteilen	Vorzeigepportfolio
Entwicklung dokumentieren	Entwicklungsportfolio
Lernende vorstellen	Bewerbungsportfolio

Das Beurteilungsportfolio dient somit dazu, den Lernerfolg und die Schritte dorthin zu dokumentieren und der Bewertung zugänglich zu machen; folgerichtig hat es einen deutlich formaleren Charakter als z.B. das „Arbeitsportfolio“. Wie für alle Portfolioformen gilt auch für das Beurteilungsportfolio, dass es nicht nur einen einzigen Zeitpunkt im Lernprozess dokumentiert, sondern auf eine längere „Regelstrecke“ zurückblickt (Winter, 2012, S. 213). Darüber hinaus beteiligt es, wenn möglich, die Lernenden an der Entscheidung, welche ihrer Leistungen bewertet werden sollen und stärkt deren Selbstregulierung (Häcker, 2011b, S. 220f).

In loser Anlehnung an Brunner und Schmidinger (1997, 2004) sowie an Bohl (2009) sollte ein Beurteilungsportfolio folgende Dokumente umfassen: Formale und strukturierende Elemente wie Titelblatt, Inhaltsverzeichnis etc.; Pflichtdokumente aus dem Unterricht; Dokumente nach Wahl der Lernenden, die inner- oder außerhalb des Unterrichts entstehen können; Rückmeldungen der Lehrperson zum Lernprozess oder/und zur Portfolioarbeit; Schülerreflexionen.

Während das Beurteilungsportfolio in der deutschsprachigen Diskussion einerseits als Alternative zum „Notenfetischismus“ (Vierlinger, 1999) angesehen wurde und wird (Stern, 2010; Vierlinger, 2011), ist es heute andererseits auch als ergänzende Beurteilungsmodalität denkbar (Bohl, 2009; Winter, 2012).

2.1 Ein Beurteilungsportfolio für das Lernatelier Küche

Das Lernatelier Küche ist der typische Ort für den Erwerb von Teilkompetenzen der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung. Im Sinne des Kompetenzbegriffes gehören dazu Fertigkeiten, etwa Arbeitstechniken, aber auch diverse Kenntnisse und Fähigkeiten, ebenso entsprechende Motivationen und Bereitschaften. Darüber hinaus sind die genannten Teilkompetenzen zu verknüpfen mit weiteren Kompetenzen der Ernährungs- und Konsumbildung.

Das Beurteilungsportfolio bietet ein breiteres Potenzial zur Leistungsbeurteilung an (siehe Tabelle 2).

Beurteilungsportfolio

Tab. 2: Leistungsbeurteilung in der Ernährungs- und Konsumbildung durch ein Portfolio

Die Verfahren der Leistungsbeurteilung sollten...	Ein Beurteilungsportfolio...
...Kompetenz im umfassenden Sinn variabel erfassen können.	...erlaubt sehr vielfältige Dokumentationen, die über einen längeren Zeitraum entstanden sind. So kann es die Aspekte von Kompetenz vielseitiger abbilden als eine punktuelle Leistungserhebung. Prozesse, Produkte bzw. Zwischenprodukte lassen sich mit Hilfe von Zeichnungen, Fotos oder Videos für das Portfolio festhalten (Brunner & Schmidinger, 2004; Winter, o.J.). Die im Portfolio skizzierten Kommunikationen und Dokumentationen erlauben es, auch sinnliche Qualitäten zu erfassen, z.B. Verkostungen.
...Reflexionen der Lernenden erheben können.	...beinhaltet Reflexionen zum je individuellen Lernprozess (einschließlich der jeweils bearbeiteten Inhalte, genutzten Strategien und Techniken, Medien, Überlegungen zu eigenen Stärken und Schwierigkeiten) und zum Portfolioprozess (etwa zur Auswahl der Dokumente). Lehrpersonen unterstützen die Reflexionsfähigkeit, indem sie den Lernenden mögliche Fragen aufzeigen, diese mit ihnen erarbeiten sowie spezifische Arbeitsblätter bereitstellen (vgl. Pölzleitner, 2011).
...ethischen Implikationen Rechnung tragen können.	...lässt zu, dass Lernende selbst entscheiden, zu welchen (verschiedenen) thematischen Aspekten sie ihre Überlegungen und Meinungen darlegen möchten. Es ermöglicht so ein vielgestaltiges Bild, das auch Widersprüche zulässt.
...die salutogenetische Orientierung berücksichtigen.	...lädt Schülerinnen und Schüler ein, ihre Kompetenzen und damit ihre Stärken zu zeigen – statt nach Schwachstellen oder Fehlern zu suchen (Häcker, 2005). Lernende entscheiden, welche Wahldokumente sie beifügen möchten. Eigene Schwerpunkte lassen sich abbilden. Die Rückmeldungen der Lehrperson als konkretes, konstruktives Feedback erweisen sich, wie Studien zeigen, als hocheffizient zur Förderung von Lernprozessen (Black & Wiliam, 2009; Maier, 2010).
...lebensbegleitendes Lernen unterstützen.	...fördert den Erwerb von Lernstrategien, indem es die Reflexion des Lernprozesses initiiert. Schülerinnen und Schüler verbessern ihre Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung, indem sie Produkte für ihr Portfolio auswählen und ihre Wahl dokumentieren. Der Unterricht stellt ihnen Zeitgefäße für die Arbeit am Portfolio zur Verfügung (Internationales Netzwerk Portfolioarbeit, 2010). Das Portfolio lässt auch Dokumente zu außerschulischen Lernprozessen zu.

2.1.1 Vorgehensweise

Lehrpersonen werden die Konzeption und Umsetzung des Beurteilungsportfolios an den jeweiligen Lernstand der Schülerinnen und Schüler, die jeweiligen situativen Bedingungen und andere Voraussetzungen anpassen. Sie entscheiden darüber, inwieweit sie die Schülerinnen und Schüler an der Leistungsbeurteilung mit dem Portfolio beteiligen möchten. Lernende, die über wenig Erfahrung mit der Portfolioarbeit verfügen, benötigen zumeist mehr Hilfestellungen, etwa Unterstützung bei Reflexionsprozessen, und formale Kriterien als andere Lernende. Trotz dieser pädagogischen Gestaltungsspielräume, welche die Lehrperson hat, sollte das Portfolio nicht zu einer Ansammlung von Pflichtdokumenten degradiert und den Schülerinnen und Schülern jegliches Mitspracherecht an der Zusammenstellung und/oder Bewertung genommen werden: Ein solches „Portfolio“ würde der Grundphilosophie widersprechen (Häcker, 2005).

Die hohe Plastizität des Portfolios macht es zudem möglich, das Beurteilungsverfahren an sehr unterschiedliche Lehr-Lernarrangements zu adaptieren. Wiederum jedoch würde es der Portfolio-Philosophie (und auch der Kompetenzorientierung von Unterricht) widersprechen, wenn dieses Lehr-Lernarrangement keinerlei selbstregulierte Phasen für die Lernenden vorsähe.

2.1.2 Beispiel für ein Beurteilungsportfolio

Beurteilungsportfolios sollen widerspiegeln, welche Teilkompetenzen Lernende erworben haben. So richtet sich z.B. das nachstehend skizzierte Portfolio auf mindestens folgende Teilkompetenzen: „Die Schülerinnen und Schüler können Nahrungsmittel über die Sinne vergleichen..., sensorische Eigenschaften beschreiben... und Vermutungen formulieren, wie Unterschiede entstehen“, sie „können Nahrungsmittel unter Berücksichtigung von gesundheitlichen Aspekten auswählen und zubereiten...“ und „können Mahlzeiten situationsgerecht planen und zubereiten...“ (D-EDK, 2013a, S. 7f). Weitere Teilkompetenzen ließen sich anfügen.

Das Portfolio-Beispiel bezieht sich auf einen Zeitraum von fünf Wochen; pro Woche findet der Unterricht in einem vierstündigen Lektionenblock statt. Die Schülerinnen und Schüler sollen mindestens einmal selbst in Kleingruppen ein Menü planen, einkaufen und zubereiten. Sie werden informiert, welche Speisen bzw. Menüs im genannten Zeitraum im Ganzen vorgesehen sind und vereinbaren im Vorfeld ihre Arbeitsteilung in den Kleingruppen. Die Lehrperson prüft, ob diese Arbeitsteilung gewährleistet, dass alle Schülerinnen und Schüler die Chance haben, die Aufgaben für das Portfolio sehr gut zu erfüllen. Sie plant ein, dass alle Jugendlichen eine nicht benotete Rückmeldung zu ihren Lernhandlungen erhalten können sowie Zeit für das Portfolio zur Verfügung steht. Die Lernenden werden über die Portfolioarbeit ausführlich informiert und der Prozess mit ihnen abgesprochen. Das Portfolio setzt sich aus vielfältigen Dokumenten zusammen (siehe Tabelle 3).

Beurteilungsportfolio

Tab. 3: Dokumente für ein Portfolio (Beispiel: Liste für Schülerinnen und Schüler)

Pflichtdokumente:

In dein Portfolio gehören alle Dokumente, die gemeinsam im Unterricht bearbeitet wurden (siehe Arbeitsblatt: Checkliste)³ sowie Titelblatt und Inhaltsverzeichnis.

Bearbeite mindestens einmal die Fragen, mit deren Hilfe du über die Nahrungszubereitung und dein Lernen dabei nachdenkst (siehe Arbeitsblatt zur Unterstützung).

Suche dir eine Speise aus, die eine Mitschülerin oder ein Mitschüler zubereitet hat, und schreibe dieser Person eine konkrete Rückmeldung, wie du diese Speise mit allen Sinnen wahrnimmst. Lege die Kopie in dein Portfolio

Füge die Rückmeldung der Lehrperson in dein Portfolio. Du markierst, was dabei für dich wichtig ist und notierst dir, falls nötig, Nachfragen.

Für das Menü, das ihr euch selbst auswählt: Legt alle Rezepte in das Portfolio oder bezeichnet sie mit Seitenzahlen gemäß eures Lehrmittels „Tiptopf“. Klärt im Unterricht gemeinsam, warum ihr die Rezepte gewählt habt. Jede/r von euch soll diese Überlegungen nochmals in eigenen Worten für das Portfolio aufschreiben.

Was hast du bei der Portfolioarbeit gelernt? Bearbeite einige der Fragen, mit deren Hilfe du über deine Portfolioarbeit nachdenkst (siehe Arbeitsblatt zur Unterstützung).

Beispiele für freiwillig einzufügende Dokumente:

Dokumentiere mit einem Foto ein besonders gut gelungenes Produkt aus der Nahrungszubereitung im Unterricht oder von zuhause und begründe, warum es aus deiner Sicht gut gelungen ist.

Skizziere mit einer Zeichnung oder fotografiere, wie du den Tisch für ein bestimmtes Menü decken würdest oder gedeckt hast.

Welche Speisen aus dem Unterricht könntest du auch zuhause zubereiten? Warum und zu welchen Gelegenheiten? Wenn du keine Speisen findest: Wo liegen die Schwierigkeiten?

Welche Speisen haben dir besonders gut geschmeckt und warum?

Welche Überlegungen habt ihr euch zum finanziellen Budget für euer Menü gemacht?

Wie sieht die Zeit- und Arbeitsplanung für euer Menü aus? Warum wollt ihr so vorgehen?

Lege Bilder und Rezepte bei, die für euer Menü ebenfalls in Frage gekommen wären und schreibe über ihre Vor- und Nachteile.

Schreibe als Einleitung zu deinem Portfolio einen Brief an die Lesenden.

3 Gütekriterien für das Beurteilungsportfolio

Für die Benotung eines Beurteilungsportfolios gelten prinzipiell dieselben Gütekriterien wie bei jeder anderen Beurteilung. Dazu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler genau wissen, wie die Bewertung zustande kommt und nach welchen Kriterien die Lehrperson ihr Portfolio benoten wird. Wenn möglich, sind sie bei der Erstellung dieser Kriterien zu beteiligen. Gerade bei einem offenen Leistungsbewertungsinstrument wie dem Portfolio, ist die Transparenz der Bewertung kommunikativ sicherzustellen (Bach-Blattern & Bohl, 2011; Bohl, 2009, S. 73ff; Jürgens, 2010; Lissmann, 2008, S. 76f).

4 Resümee

Das Beurteilungsportfolio bietet die Chance, vielfältige individuelle Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Lernatelier Küche über einen längeren Zeitraum hinweg zu erfassen. Insbesondere gibt das Portfolio den Lernenden die Gelegenheit, ihre Stärken darzustellen. Für Lehrende und Lernende kann dieser Weg der Beurteilung manchmal mit sich bringen, dass sie unbekanntes Terrain betreten und gemeinsam Unsicherheiten überwinden müssen. Trotzdem zeigen Studien, dass die Akzeptanz bei den Beteiligten im Allgemeinen hoch ist (Bohl, 2012; Gläser-Zikuda, Rohde & Schlomske, 2010; Lissmann, Häcker & Fluck, 2009).

Anmerkungen

¹ In der Schweiz ist der Begriff „Atelier“ allgemein gebräuchlicher als „Werkstatt“.

² Ich danke den engagierten Lehrerinnen, die im Rahmen einer Weiterbildung im Kanton Solothurn ein Konzept für ein Portfolio für die Ernährungsbildung gemeinsam mit mir entwickelt und mit ihren Klassen realisiert haben.

³ Zur Unterstützung der Portfolioarbeit erhalten die Lernenden zusätzliche Arbeitsblätter.

Literatur

- Affolter, U., Jaun Urech, M., Keller, M., Schmid, U. & Emmenegger Mayr von Baldegg, G. (2012). *Tiptopf. Interkantonaales Lehrmittel für den Hauswirtschaftsunterricht* (23. Aufl.). Bern: schulverlag plus AG.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt-Vlg.

Beurteilungsportfolio

- Bender, U. (2013). Ernährungs- und Konsumbildung in der Bildungsreform. In U. Bender (Hrsg.), *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht* (S. 23-49). Bern: schulverlag plus AG.
- Bach-Blattner, T. & Bohl, T. (2011). Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung im Kontext der neuen Lernkultur. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 177-194). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1). 7-74.
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (4., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Bohl, T. (2012). Analyse der Fallstudien. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (S. 273-356). 4. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Vg. Hohengehren.
- Brandl, W. (2004). *Portfolio – Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?* Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. Band 5. Universität Paderborn.
[<http://dsg.uni-paderborn.de/evb/publikationen/paderborner-schriften-zur-ernaehrungs-und-verbraucherbildung>].
- Brunner, I. & Schmidinger, E. (1997). Portfolio - ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung. *Erziehung & Unterricht*, 147(10). 1072-1086.
- Brunner, I. & Schmidinger, E. (2004). *Leistungsbeurteilung in der Praxis. Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I*. Linz: Veritas.
- D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2013a). *Konsultation Lehrplan 21. Wirtschaft Arbeit Haushalt. WAH*. 28. 06. 2013. Luzern: D-EDK. [www.lehrplan.ch].
- D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2013b). *Konsultation Lehrplan 21. Einleitung*. 28. 06. 2013. Luzern: D-EDK. [www.lehrplan.ch].
- Gläser-Zikuda; M. & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 9-21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M., Rohde, J. & Schlomske, N. (2010). Empirische Studien zum Lerntagebuch- und Portfolio-Ansatz im Bildungskontext – ein Überblick. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (S. 3-34). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Häcker, T. (2005). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozessesteuerung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 2005(8). 1-11 [www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf].
- Häcker, T. (2011a). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 33-39). 4. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

- Häcker, T. (2011b). Portfolioarbeit – ein Konzept zur Wiedergewinnung der Leistungsbeurteilung für die pädagogische Aufgabe der Schule. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 217-230). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Internationales Netzwerk Portfolioarbeit (2010). *Was gehört zu guter Portfolioarbeit?* Berlin: INP [www.portfolio-schule.de/go/Material/Downloads].
- Jürgens, E. (2010). *Leistung und Beurteilung in der Schule*. 7. überarb. Aufl. Sankt Augustin: Academia.
- Lissmann, U. (2008): *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung*. Eine Einführung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lissmann U., Häcker, T. & Fluck, L. (2009). *Portfolioarbeit – aus der Sicht rheinland-pfälzischer Lehrpersonen*. [http://kola.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2009/475/pdf/Portfoliobefragung_09_10_05.pdf].
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13. 293-308.
- Methfessel, B., Ritterbach, U. & Schlegel-Matthies, K. (2008). Private Lebensführung als Umgang mit Komplexität – ein schwer operationalisierbares Bildungsziel. In V. Frederking (Hrsg.), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik* (S. 115-125). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Paulson, L.F., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48(5). 60-63.
- Pölzleitner, E. (2011). Reflektieren kann man lernen. Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 96-111). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Sacher, W. (2011). Durchführung der Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 27-48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Saldern, M. von (1999). *Schulleistung in Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schlegel-Matthies, K. (2013). Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(2). 61-70.
- Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung* (2. veränd. Aufl.). Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen.
- Thematisches Netzwerk Ernährung (2009). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich*. [www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmen-ev.pdf].
- Vierlinger, R. (1999). *Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus*. Heinsberg: Diek.

Beurteilungsportfolio

- Vierlinger, R. (2011). Direkte Leistungsvorlage. Portfolios als Zukunftsmodell der schulischen Leistungsbeurteilung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 40-45). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Winter, F. (o.J.). *Portfolios zum Ansehen*. [www.portfolio-schule.de].
- Winter, F. (2007). Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 109-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung: eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (5. überarb. u. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr. Ute Bender

PH FHNW Basel und Brugg

Clarastr. 57

CH-4058 Basel

E-Mail: ute.bender@fhnw.ch

Internet: www.gesundheitundhauswirtschaft.ch